

## ARTÍCULOS

**Arte, Individuo y Sociedad**

ISSN: 1131-5598

<http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.58256>EDICIONES  
COMPLUTENSE

## Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín<sup>1</sup>

Fernando Lara-Lara<sup>2</sup>

Recibido: 9 de diciembre de 2017 / Aceptado: 13 de febrero de 2018

**Resumen.** El presente trabajo tiene por objeto fomentar una cultura educativa del Sumak Kawsay (vivir en plenitud) como posible respuesta comunitaria, enfocada en la madurez de la formación de la persona a través de una propuesta de diálogo con los posibles significados que encarna la obra del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, quien interpela al espectador a un cambio en su mirada desde una cosmovisión latinoamericana; concretamente se parte de sus trabajos titulados “Madre y niño”, “España”, “Mutilados” y “Origen”. Así, y ante la dificultad de incluir en la enseñanza temas radicales, e incardinados en la propuesta política y educativa del buen vivir (fundamentalmente madurativos) como la muerte, el diálogo, la conciencia de finitud y de pertenencia a la naturaleza, conciencia planetaria o de especie, o el propio egocentrismo, se invita a un debate “enculturizador” en el contexto de su planteamiento artístico que pueda coadyuvar a su normalización en un escenario presidido por el escepticismo de la comunidad educativa, la escasa presencia en los diseños curriculares, la carente formación del profesorado y los recelos culturales en este gremio, familia y sociedad.

**Palabras clave:** Educación artística; filosofía de la educación; Oswaldo Guayasamín; madurez.

## [en] Towards an education of Sumak Kawsay through the artistic proposal of Oswaldo Guayasamín

**Abstract.** This article intends to foster an educational culture of Sumak Kawsay (to live fully) as a possible community answer, focused on the maturity of a person's training through a proposal of dialogue with the possible meanings that the Ecuadorian painter Oswaldo Guayasamín's work embodies, who demands a change in the vision of the spectator from a Latin American world view; specifically, we centre on known as “Madre y niño”, “España”, “Mutilados” and “Origen”. In this way, and considering the difficulties to provide education with radical topics (essentially related to maturity) which are present in the political and educational proposal of good living such as death, dialogue, the conscience of finitude and of belonging to nature, the conscience of the world or of a species, or egotism itself, we propose a “culturising” debate in the context of its artistic approach which can contribute to its standardization in a setting presided by the skepticism of the education community, the scarce presence in the curricular designs, poor teacher training and cultural misgivings in this profession, the family and society.

**Keywords:** Art education; educational Philosophy; Oswaldo Guayasamín; maturity.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del proyecto “Manifestaciones de duelo migratorio en retornados a su país de origen: estudio exploratorio en estudiantes de bachillerato y/o universitarios de la PUCESD, que en edad temprana se fueron al extranjero, en contexto de migración, y que ahora han retornado a Ecuador”, patrocinado por la Universidad de Abat Oliba (España) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador).

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Santo Domingo (Ecuador)  
E-mail: [llf@pucesd.edu.ec](mailto:llf@pucesd.edu.ec)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Diálogo: método de “muda”. 3. Hacia el encuentro formativo con la experiencia artística guayasaminiana. 4. Un arte que “enculturaliza” para madurar. 5. Una aproximación a su propuesta artística madurativa y dialéctica. 6. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Lara-Lara-F. (2018) Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 9-26.

## 1. Introducción

Es tarea de la educación centrarse en la maduración del ser humano como requisito indispensable para su formación (Bernal, 2003; Herrán, 2012; Giroux, 2003; Zacarés & Serra, 1998), siendo una competencia necesaria en la construcción de su identidad, tanto a nivel singular como colectivo (Bernal, 2003). Sin embargo, la realidad desafiante posmoderna, caracterizada según distintos autores por su inmadurez, parece demandar nuevas propuestas sistémicas y universales (Habermas, 2016).

Entre otras propuestas éticas, podría mencionarse aquella cosmovisión andina del Sumak Kawsay, tanto en cuanto plantea posibles respuestas a la sustentabilidad ambiental, o a la inmadurez de la persona y sociedad actual entre otras novedades (Acosta, 2008; Gudynas, 2009); en este sentido, entre sus fundamentos se encuentra el de pertenencia a la Pacha Mama como principio de unidad en la diversidad, así como de la concepción del ser humano como *homo ignorans* (Lara & Herrán, 2016). Objetivo actualmente complejo ante los diversos retos por afrontar de la colectividad, cada vez más interdependientes, y de respuesta necesariamente comunitaria como se puede colegir.

Este estado de la cuestión parece traducirse en una crisis de legitimación de los estados democráticos (Bauman, 2001; Habermas, 2016; Vanhulst & Beling, 2013), y por otro lado, una oportunidad de propuesta de proyectos colectivos y universales como sería este envite latinoamericano; pues parte de lo concreto, esto es, de una formación de la persona desde una metodología socrática, apareciendo plasmada en algunas de sus normativas y políticas (Lara & Herrán, 2016; LOES, 2009; CPE, 2009; CRE, 2008), especialmente en Bolivia y Ecuador.

Entre los desafíos actuales de los estados democráticos, se hallan los de buscar respuestas comunitarias ante problemáticas globales (Bauman, 2001); así encuentran entre otras, el de la sustentabilidad ambiental, o la movilidad de la población cada vez más emergente inter y transfronteriza (Acosta, 2008; Gudynas, 2009; Lara et al, 2016; Vanhulst & Beling, 2013); cuestiones que se traducen en numerosos casos en una distinta categorización jurídica y política de personas o colectivos según pertenencia, orientados por criterios nacionalistas egocéntricos de manera recurrente, y consagrados en sus propios ordenamientos jurídicos nacionales y supranacionales (Directiva 2008/115/CE; Lara et al, 2016).

Asimismo, parece seguirse una distinta concepción de la persona enmarcada en la cartesiana, que excluye al hombre de la naturaleza (Vanhulst & Beling, 2013), propiciando una cultura de defensa de la libertad individual superior a la colectiva. De este modo se pronuncian Pérez-Avilés & Rizzo-González (2016) cuando señalan, que nos encontramos en una “sociedad compleja en la que prevalece el consumo, la libertad individual, la cantidad de información, la búsqueda por el placer, el cultivo del cuerpo, la conectividad, la incertidumbre, la movilidad internacional (... )”

(p. 153); ahora bien, ¿Cómo formar al ser humano para un proyecto comunitario? ¿Qué podría aportar el Sumak Kawsay a la educación? ¿Cómo puede contribuir el arte? ¿Y la propuesta guayasaminiana?

En otras palabras, la complejidad de la expresión a la que nos reta Ortega y Gasset orientada a ser capaces de estar en la realidad “a la altura de los tiempos” (2001), en nuestra opinión posee un calado necesariamente creativo, que necesita contemplar la formación de una conciencia ética ante los problemas “nuestros” y de los “otros”, orientada a un estado de ánimo con vocación universal que pueda permitir la complejidad de su respuesta.

Sin embargo, esta exigencia será más complicada en la medida que la educación discrimine la necesidad de una educación socrática del *homo ignorans*, orientada al desprendimiento del ego, y vaya abandonando la tendencia a su expansión propia del *homo sapiens* (Giroux, 2003; Herrán, 2012; Herrán, 2015; Lara & Herrán, 2016; Lara et al, 2016), concretada en la exclusión de dimensiones íntimas o espirituales del ser humano, claves para descifrar su realidad como son: la muerte, el sufrimiento, su concepción de felicidad, la relación con su entorno, o la madurez entre otras; con esta realidad se plantea ¿cómo ocuparse de la maduración del ser humano si se excluye la espiritualidad necesaria que nos pueda servir para tomar conciencia de nuestra dimensión personal y colectiva?

Desde la atalaya que permite la “duda”, se pretende plantear una propuesta discursiva que pueda contribuir a exponer este proyecto político educativo, desde el relato que plantea la propuesta artística del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, en la medida que pueda permitir enfocar alguna alternativa de respuesta a la siguiente pregunta orientadora ¿Qué pueden proponernos sus pinturas para ayudarnos a enfocar una educación del buen vivir que parta de la conciencia y esté orientada a la madurez de la persona? ¿De qué manera puede contribuir a la enculturación de una cultura educativa coherente con este discurso latinoamericano? Cuestión ambiciosa de plantear, pero de la que entendemos esencial que pueda ser atendida, pues se parte de aquel concepto defendido por Herrán (2012), quien conceptúa la madurez de la persona como un proceso de “evolución (auto) formativa que transcurre del ego a la conciencia” (p.222), poniendo especial énfasis a su propiedad dinámica proveniente de su carácter dialógico, así como desde la definición de arte que expresa Danto (2013) “una obra de arte no es sino un significado encarnado, y su significado está tan intrincadamente relacionado con el objeto material como el alma lo está con el cuerpo” (p.76).

Con la finalidad anunciada ut supra, se propone como vía explicativa del objetivo planteado el discurso del buen vivir en Ecuador, como propuesta política comunitaria que pueda permitir el discernimiento de posibles significados encarnados de esta selección guayasaminiana como defiende Danto (2013), e integrada en distintos discursos republicanos de la región latinoamericana (Vanhulst & Beling, 2013; De Cabo, 2010); pues se propugna una nueva mirada en nuestra relación con el entorno-ámbito (naturaleza) (Acosta, 2010), apelando a la fuerza formativa de aquellas propiedades invisibles que comportan estos significados, y suponen una necesaria revisión de conceptos y propuestas en distintas áreas como el de la educación (Lara & Herrán, 2016), asunto compartido según entendemos por nuestro autor, tanto en cuanto defiende la necesidad de un análisis de la realidad desde la complejidad, la universalidad del arte y de la educación traducida en “sueños despiertos”, la visión

sistémica y organicista o la dignidad de la persona (Bellido, 2001; Boff, 2002; Buitrón, 2008; Perea, 2015; Pérez-Avilés & Rizzo-González, 2016).

Así como la importancia del diálogo, su significado y las causas de su imposibilidad, ante la inmadurez de nuestra sociedad actual calificada de posmoderna; o la relevancia del encuentro como experiencia formativa entre otras, como así expone Bellido (2001) al afirmar que Guayasamín fue “Un pintor ecuatoriano que supo llenar su obra de todo el sufrimiento, la desesperación, la humillación y el desgarró que padece el ser humano” (p.145)

## 2. Diálogo: método de “muda”

Madurez, ego, creatividad, diálogo, interculturalidad, espiritualidad o arte, son conceptos que aparecen ligados al de educación (Unamuno, 2004), y que son fundamentales para entender el Sumak Kawsay (Lara & Herrán, 2016); sin embargo, merece la pena advertir la dificultad de su comprensión en la actualidad, así como el ausente entendimiento por numerosos educadores (Herrán, 2000). Por ejemplo, parece confundirse la capacidad de diálogo con la ocasión concretada en la oportunidad de dotación de un espacio para manifestar una opinión o un sentimiento que se le otorga a otra persona; por el contrario, parecen ser escasas las ocasiones en las que se transforman la manera de mirar, o de comprender lo nuevo que nos invita esta diferente propuesta dialógica, que como apunta Adoum (1998) con relación a la pintura de Guayasamín, “se devela en sus figuras lo anacrónico, la intertextualidad, el diálogo con todos los territorios americanos y la abstracción del dolor silenciado” (p. 105), Unamuno la explica poniendo énfasis en el dinamismo característico de la vida como aquella que “se le altera la sangre, muda de piel espiritual y brota en él un nuevo hombre, el hombre” (2004, p. 88), hallando en contraste al monólogo inmaduro, que por otra parte, cuestiona la propia dinámica de la existencia humana.

Por el contrario, distinto es el logos dialéctico propiamente educativo. Así por ejemplo Gergen (2007) entiende el diálogo del siguiente modo:

(...) puede ser visto como cualquier forma de intercambio que tenga éxito para transformar la relación entre quienes se encuentran comprometidos con realidades separadas y antagónicas (y sus prácticas relacionadas), en otra en la que se comiencen a construir realidades comunes y solidificantes (p. 333).

Con relación a la propuesta artística que se plantea en este trabajo, y previamente a su exposición como invitación dialéctica, creemos necesario poner de relieve algunas cuestiones que puedan ayudar a enfocar su objetivo; así, y en referencia al autor citado, sería interesante a modo de contextualización, la discusión sobre lo que puede significar en esta cita “realidades separadas o antagónicas”, “éxito para transformar la relación” o “realidades comunes y solidificantes”, pues podrían ser claves para entender lo que ofrece o no el diálogo, y lo que puede encontrarse o no en este trabajo. Así pues, como consecuencia de la inmadurez predominante, se revierte en la ausencia de una formación dialéctica.

Por otro lado, la formación puede estar desorientada tanto en cuanto no se atiende a la conciencia como eje central para la construcción del conocimiento, cuestión que no le fue indiferente a Don Quijote al aconsejar a Sancho con la siguiente máxima

“has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse” (Centro Virtual Cervantes, 2017, s.p.). De esta manera:

- No supone negar la capacidad de diálogo entre quienes profesan y observan la misma religión, ideología, etc... No puede existir un criterio que pueda excluir la posibilidad del diálogo, pues negaríamos la propia condición humana; otra cosa sería si existe disposición para que se produzca. La inmadurez se descubre en la medida que sea escasa esta aptitud.
- Tampoco son exclusivamente llamados al diálogo quienes únicamente sostengan diferencias en la forma de concebir una realidad ¿Solo existe el diálogo entre los que han llegado a la misma verdad? ¿No podríamos comprendernos en nuestros desacuerdos y existir diálogo?
- No supone exclusivamente una herramienta de solución de conflictos, sino principalmente de aprendizaje. Tampoco está destinada a llegar exclusivamente a acuerdos, pues se puede mantener un desacuerdo y comprender una posición distinta a la mantenida. Asimismo, la solución del conflicto parte de un ejercicio de libertad, consecuencia de la posibilidad que otorga un conocimiento sobre la realidad para transformarla.
- Se entiende el diálogo según la Real Academia de la Lengua Española como la consecuencia de un encuentro entre al menos dos personas; sin embargo, el silencio o la imagen puede suponer un cambio en el pensamiento como consecuencia de una experiencia dialéctica guiada por la conciencia (Sartre, 2006).
- Entendemos que la capacidad de diálogo al igual que la creatividad es una habilidad con la que nacemos (Herrán, 2000), y de la que parecen existir discursos favorecedores de su reducción o exclusión, por cuanto se dictamina que la persona “tiene o no tiene capacidad de diálogo”, o “es o no es creativo”; supone por lo tanto, una actitud de apertura. Por ejemplo, si a las cinco de la mañana un turista se encuentra por la ribera del río Baba en Ecuador a una indígena de la etnia Tsáchila bañándose, y le pregunta acerca de lo que está haciendo a esas horas, le podría comentar que está desprendiéndose de todo aquello negativo que ha sufrido durante el año sea físico o espiritual. Seguramente, podría llegar a entender la vivencialidad y el valor que le otorga al río su cosmovisión, y posiblemente, podría descubrir una manera de relación con la naturaleza distinta a la occidental (pues se otorga un valor espiritual integrador de su identidad); sin embargo, raramente ese entendimiento nos llevaría a exigirle al expectante turista en cuestión, que se “pegue un chapuzón” a esas horas como evidencia de la existencia de diálogo. Por el contrario, es la posible distinta manera de mirar la que corrobora los nuevos significados a la imagen percibida (Sartre, 2006), y que percibimos que Gergen la traduce en la construcción de realidades comunes.

### **3. Hacia el encuentro formativo con la experiencia artística guayasaminiana**

Tras lo expuesto, se pretende crear un espacio de diálogo con parte de la propuesta artística presentada por Oswaldo Guayasamín en sus pinturas, pues entendemos que

pueden perseguir la defensa de una cultura, y en nuestro caso la educativa, orientada a la inclusión de temas radicales, esenciales en la madurez de la persona y cardinales en el discurso del Sumak Kawsay. Quizá, su propuesta artística- educativa pueda coadyuvar a la búsqueda de nuevos significados encarnados que nos ayuden a soñar despiertos (Danto, 2013), y promueva un proceso “enculturizador” necesario con las normativas de estos países latinoamericanos que la integran, así como servir de discusión en este escenario global necesitado de respuestas comunitarias.

Contemplación de las dimensiones política, educativa y artística que entendemos esencial, ante la creencia de que los posibles cambios en la cultura política de los pueblos pueda advertirse en las manifestaciones artísticas (De Cabo, 2010). De este modo, se pretende con la selección aquí referenciada de las obras de Guayasamín (siendo conscientes que podrían ser sustituidas por otras), una posible comprensión del espíritu que mueve su obra artística, en consideración con su posible aporte al discurso madurativo del Sumak Kawsay, y que irremediamente es tarea de la educación atender (Unamuno, 2004).

En este sentido, se persigue articular un relato discursivo desde el convencimiento de la realidad orgánica guayasaminiana de acuerdo a lo que apunta Putnam (2009) al entender “las obras de arte como palabras, mientras una palabra individual tiene su propia integridad, puedes juntar varias para crear párrafos muy diferentes, y es sobre ese párrafo sobre el que podría reclamar la autoría” (p. 134).

De esta manera, y superando la concepción parcial que sitúa el pensamiento relacional en el esquema “yo-tú”, se propone la seguida por López Quintás (2004) por cuanto complejiza la relación del ser humano en distintas y formativas realidades mediante la defensa del “yo-ámbito” integrando al arte; Guayasamín se refería en ese afán dialéctico afirmando que “Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente” (Fundación Guayasamín, 2017, s.p.).

De este modo, entre los temas trabajados por Guayasamín, se encuentran los que Herrán (2012) denomina en la educación como temas radicales por un lado (pues son necesarios pero no se atienden con suficiencia), y esenciales a ser incluidos en la propuesta madurativa del Sumak Kawsay por otro (Lara & Herrán, 2016); entre estos, se puede mencionar la muerte y su presencia para la formación de una conciencia de finitud, y que se revela como una cuestión controvertida no solo por su escepticismo entre la comunidad educativa, sino también por su ausente tratamiento en el ámbito educativo (Herrán, 2015; Arrufat, 2012), desvelándose una aparente exclusión en nuestra cultura política educativa (Lara & Herrán, 2016; Rodríguez, de la Herrán & Cortina, 2015).

En esta línea, se pretende un acercamiento hacia los conceptos de madurez y diálogo (que se ha intentado exponer previamente) como antesala para escudriñar el contenido seleccionado de la obra de este autor, y sus posibles significados para una cultura educativa que se forma desde el encuentro, entendido como resultado de una experiencia armónica entre deseo, sentimientos, razón y voluntad.

Asimismo, se invita a la formación de una conciencia de finitud mediante el reconocimiento formativo del duelo o la pérdida. Giroux (2003) denuncia lo que califica como mito de la inocencia, en el que “muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque” (p.14). Como consecuencia, los niños se los relega a simples sujetos pasivos, inocentes a los que hay que “proteger” (excluir) de aquello que egocéntricamente calificamos como lo “no adecuado” o



“impropio para un niño”, pudiendo ser el caso de la muerte o la pérdida, restando por lo tanto, su propia libertad acerca de esta realidad experiencial que es excluida. ¿Por qué eludir en la educación el diálogo con nuestros egos o nuestras pérdidas sin son esenciales para la madurez del ser humano? Ante esta inquietud, se propone la discusión hermenéutica de parte de la obra de Guayasamín, como un posible espacio de encuentro con estas facetas radicales en la formación; o en otras palabras, un modo de expresar ese *Dasein* (estar allí) de Heidegger (2009), y así otorgar un espacio para enculturalizar las experiencias como son nuestras pérdidas constantes.

Sin entrar en una análisis exhaustivo de estas piezas, pues no pertenece al ánimo del trabajo, se pretende valorar la obra artística de este autor ecuatoriano tanto en cuanto muestra en nuestra opinión un recurso didáctico destacado, pues defendemos su encaje, además, con la propuesta discursiva del buen vivir como paradigma teórico latinoamericano, y de manera más concreta, puede contribuir a la enculturalización de la comunidad educativa hacia un enfoque orientado a la madurez.

Entre las obras indicadas *ab initio*, entendemos que sus posibles significados pueden impregnar una nueva cultura educativa, constituyéndose como una contribución para el desarrollo de una educación que según Herrán (2012) siga un enfoque radical o inclusivo de la formación, pues se ocupa de lo radical o esencial, partiendo de la conciencia hacia la madurez de la persona más que a las facetas superficiales.

En este sentido, entendemos que una educación que se enfoque en la madurez debe centrarse en asuntos como la universalidad, el autoconocimiento, la humildad y el ego, la interculturalidad y el diálogo, la muerte y la pérdida, o la educación prenatal entre otras cuestiones (Herrán, 2013). En consonancia con este horizonte, se defiende la existencia de una educación para el Sumak Kawsay capaz de contemplar estos campos incardinados en la subjetividad de la dimensión humana (Lara & Herrán, 2016; Herrán, Ruiz & Lara, 2018), e interesantes para el arte (Danto, 2013) que expresa Guayasamín (Bellido, 2001; Buitrón, 2008; Perea, 2015).

Para mayor abundamiento, la maduración como tarea propia del proyecto de elaboración del discurso del buen vivir, se focaliza en enfatizar la relevancia del diálogo y su consecuente aptitud; esta es, la interculturalidad, entendida por Fornet-Betancourt (2002) como la cualidad que cualquier persona puede obtener mediante la formación de una conciencia relacional orientada al dejarse “afectar, tocar, impresionar por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana” (p.126).

Sin embargo, supone discutir la asimilación de adjetivos admitidos y adjuntos al de educación como son “inclusiva” o de “calidad”, pues si bien la persona se concibe como ser cultural complejo, parece en contraste que la educación asume con esta adjetivación una postura reducida a lo local, nacionalista o guiada por categorías identitarias excluyentes; en consecuencia, se traduce en una concepción asistencial incompatible con la educación; quizás porque no se ha entendido su significado, o porque en otro orden de las cosas, los sistemas educativos se engalanan de inmadurez, incentivando una cultura política educativa ausente del reconocimiento de lo desconocido o problemático, o incluso enfocados en poner de relieve nuestra incapacidad de diálogo.

De este modo, supone la búsqueda del valor de la distinta comprensión de la realidad del otro, o de lo otro (como podrían ser las obras de arte), desde el punto de vista de la teoría del ámbito defendida por Lopez Quintás (2004), y necesaria para entender en nuestra opinión la dialogicidad (Freire, 2014) del buen vivir. Así

por ejemplo, y más allá del gesto del “chapuzón” anteriormente señalado, sería interesante incorporar a la reflexión del turista el valor que se le otorga al río, al tiempo o al aire, y contraponerlo con la relación cartesiana occidental del ser humano con la naturaleza; esta es, la que alude Adoum (1998) cuando defiende el legado del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín en la relación entre mujer-madre, mujer-tierra, mujer-vida o mujer-patria, y que se simboliza en su obra *Origen*.

#### 4. Un arte que “enculturaliza” para madurar

La definición de arte según Danto (2013) debe entenderse desde una visión más compleja que aquella limitada a la búsqueda únicamente de la belleza clásica, como por ejemplo se ha encarnado tradicionalmente en una pintura de un escenario florido o un “bello” paisaje; por el contrario, entiende ésta como una concepción de arte insuficiente, pues discrimina las denominadas cualidades estéticas (Pierce citando por Danto, 2013) o estados de ánimo de Heidegger (2009). Por el contrario, propone “trasladar al arte el doble criterio de significado y encarnación; significa trasladar al arte una conexión con el conocimiento: con lo que es posible y, a los fieles con lo existente” (Danto, 2013, p. 151), siendo por ejemplo la náusea de Sartre o el aburrimiento de Heidegger cualidades estéticas interesantes para su definición de arte. Sueños despiertos que por otro lado busca la pintura de nuestro autor en distintas dimensiones, como por ejemplo podría ser la búsqueda de la justicia como ideal ético, o la preocupación por nuestras actitudes egocéntricas y sus consecuencias; en otras palabras, ¿nos invita a que tomemos conciencia de nuestros actos? Y con relación a la educación, ¿se puede tomar conciencia de la difícil meta de educar si no se parte de nuestro *ethos* egocéntrico? ¿Cómo se integra el sufrimiento en la tarea educativa?

Por otra parte, el constructo de *madurez personal* puede entenderse desde distintas teorías: la “evolutiva” orientada a equiparar la etapa adulta con la madurez, “de la resistencia” que se vincula al sufrimiento y su manera de integrar el mismo a nuestra vida, o la teoría “humanista- constructivista” que parte del cambio como síntoma de madurez (Zacarés & Serra, 1998); en nuestro caso se pretende observar cada una de ellas poniendo énfasis en el diálogo como motor de cambio, consecuencia de la formación basada en la conciencia, consistente en la identificación de los ánimos egocéntricos que imposibilitan la relación dialéctica, y por lo tanto, el cambio.

De este modo, se pretende insistir en la muda y su aptitud para su consecución, enmarcado en la formación de la persona, siendo una conceptualización abierta según el tiempo y la cultura (Guerrero, 2003); en el presente caso se parte de un concepto de madurez que se origina desde la interioridad de la persona, mediante el ejercicio de autocritica propositiva (Vallejo & Herrán, 2012), que se retroalimenta de la dotación de significados en los acontecimientos que experimenta a lo largo de la vida, y desemboca en un conocimiento que liga lo emocional al saber estar con el demostrar.

En este sentido, y en la línea de la búsqueda de respuestas comunitarias que partan de una formación de una conciencia, abocada a la madurez de la dialéctica armónica entre el binomio “yo- comunidad”, podría ser interesante que se pudiera discutir sobre el significado “América Latina”, y sus posibles aportes a la educación globalizada actual, pues se dota de valor a la naturaleza desde distintas cosmovisiones



indígenas, en la medida que incluyen en la conceptualización del ser humano a la Pachamama en sus ordenamientos jurídicos (CRE, 2008; CPE, 2009).

Así, puede suponer un legado indiscutible para medir la madurez de la respuesta a un problema global de nuestra “especie”, como es la sustentabilidad ambiental, contextualizado en un aparente estado de ausencia de conciencia colectiva. ¿Seremos capaces de dialogar para proponer una respuesta? ¿Estaremos aún a tiempo para indigenizar nuestra realidad y nuestro mundo? Guayasamín reivindica su tradición y origen indigenista en sus distintas obras, partiendo de su propia identidad, quien nace en Quito en el año de 1919, de padre indio y madre mestiza. Su propuesta artística, inmersa en una cosmovisión indígena, pretende responder a problemáticas comunitarias. En este orden de cosas, Unamuno (2015) explica la relevancia en *Entorno al casticismo* de complejizar la realidad como la entendemos, ante los conflictos culturales devenidos por posiciones nacionalistas excluyentes, proponiendo desde el contexto español una vía armonizadora consistente en el esfuerzo por catalanizar Castilla- España, castellanizar Cataluña- España, o europeizar España o castellanizar Europa entre otras soluciones.

En nuestro caso, la propuesta deviene en consonancia con la de Guayasamín, en la necesidad de “indigenizar” la realidad latinoamericana, europea y global; idea que García Márquez (1997, s.p.) comparte en su discurso titulado *Botella al mar para el Dios de las palabras* pronunciado en Zacatecas (México), al recomendar que “aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos”.

De este modo, el trabajo pictórico de Guayasamín pretende abordar distintas cualidades estéticas que entendemos son madurativas, y necesarias para la tarea del educador, pues la frustración, el miedo, terror, la desesperanza y la esperanza, el dolor o la pérdida son experiencias necesarias en la búsqueda de la perfección del ser humano; finalidad contestada por nuestro pintor cuando advierte de la dificultad del trabajo introspectivo que conlleva la elaboración de un autorretrato “me da miedo, todos tenemos esa parte oculta que es difícil de reflejar” (Guayasamín citado por Bellido, 2001, p.147).

Por conveniencia expositiva, se han seleccionado las obras tituladas *Madre y niño, España, Mutilados y Origen*, de las que se intentarán proponer algunos significados con relación a los objetivos planteados. Su labor tiene un protagonista recurrente y fundamental, este es, el hombre y sus actitudes egocéntricas; en sus palabras “intento mostrar lo que el Hombre hace contra el Hombre” (Fundación Guayasamín, 2017, s.p.) presentado en sus distintas etapas pictóricas, dando voz a los que denomina *Los Condenados de la tierra*.

Entre sus principales influencias se encuentran: el muralismo mexicano de Diego Rivera y José Clemente Orozco principalmente, y de Pablo Picasso el *Guernica*, entre otras. Según Buitrón (2008) se distinguen las siguientes fases en la obra de Guayasamín que hacen referencia a las siguientes cualidades estéticas (llanto, ira, ternura o esperanza), exponentes del expresionismo, pues como señala Adoum (1998) “Hay sentimientos que no pueden expresarse, sino a través de huesos y lágrimas. (...) el hueso permanente, duro, como el cráneo en los retratos, y la lágrima que es tan sutil, tan acuarelada, casi sin textura [...]” (p. 136). Asimismo, son interesantes para justificar, comprender y plantear la necesidad de una pedagogía de la muerte o de la pérdida, y la formación de una conciencia de finitud que exige el Sumak Kawsay:

- **Edad del llanto:** desde 1945 a 1952 aproximadamente, en esta etapa se tratan temas indigenistas, con indios, negros y mestizos, como resultado de su viaje por Sudamérica.
- **Edad de la Ira:** desde 1957 hasta 1982, es “el resumen del apocalíptico *Juicio final* de este renacimiento de nuestros pueblos, muestra el horror de nuestro tiempo” (p. 22). Asimismo Buitrón (2008) señala que: El rictus del dolor, la desesperación y la muerte queda contrastado por los ojos de esas dolientes figuras. En esos ojos está lo que hace de esas figuras hieráticas figuras humanas. Ojos que miran. Ojos ya no de dolor, ni de miedo, ni de terror ni de desesperanza, pese a que sus manos y cuerpos parezcan implorar una esperanza. Son ojos de ira, rebeldía, casi ajenos a los sufrimientos de sus cuerpos. (p. 22)
- **Edad de la ternura o la esperanza.** Guayasamín señala que: La vieja y lejana esperanza de paz es todavía puntal que nos sostiene en nuestra angustia. Si no tenemos la fuerza de estrechar nuestras manos con las manos de todos, si no tenemos la ternura de tomar en nuestros brazos a los niños del mundo, si no tenemos la voluntad de limpiar la tierra de todos los ejércitos; este pequeño planeta será un cuerpo seco y oscuro... (Fundación Guayasamín, 2017, s.p.)

## 5. Una aproximación a su propuesta artística madurativa y dialéctica

En el Ecuador, a partir de la segunda mitad del Siglo XX aparecen artistas como Eduardo Kingman y Oswaldo Guayasamín entre otros, que estarían a la vanguardia del arte ecuatoriano del momento y con un reconocimiento hasta la actualidad (Pérez-Avilés & Rizzo-González, 2016), caracterizado por la preocupación por lo propio, esto es, lo latinoamericano y en el caso del segundo, comprometido por la identidad indígena y su reconocimiento, así como de diversos asuntos sociales.

La obra de nuestro autor se enmarca en distintas tendencias artísticas de las que Pérez-Avilés & Rizzo-González (2016) distinguen entre la denominada como realista social (encargada de denunciar la injusticia social o exclusión de las clases sociales más pobres), el naturalismo, también identificada con el indigenismo (trabaja problemáticas como la violencia y sus manifestaciones como es el caso de la prostitución o la pobreza) y el expresionismo, de especial relevancia con el propósito de este trabajo, por cuanto pretende representar la subjetividad propia del ser humano.

Asimismo, se pretende acudir a la semiótica para descubrir la propuesta discursiva que pudiera ofrecer en los trabajos señalados, desentrañando aquellos significados que según Pierce se traducen en una imagen mental o idea (Danto, 2013), y proponer un diálogo con aquellos que permitan una mayor comprensión de la labor madurativa que persigue una educación desde esta cosmovisión latinoamericana.

Para Guayasamín, es una preocupación compartida aquella consistente en la ausencia de diálogo entre los seres humanos. De esta manera, nos invita a fortalecer una identidad presidida por una conciencia preocupada por la creación de puentes entre culturas y pueblos; así puede percibirse en su mural ubicado en el aeropuerto de Barajas titulado “*España*”, y más concretamente localizado en la zona de los viajeros provenientes de Latinoamérica que llegan (o vuelven) a este país. En éste, el pintor ecuatoriano cita a Miguel Hernández “alrededor de tu piel ato y desato la mía”

(Fig.1), apostando por la comprensión del otro y por la oportunidad de aprendizaje, con la intención de poner de relieve la importancia de crear lazos entre las culturas y los propios seres humanos (eminentemente culturales). Es decir, la interculturalidad o la excelencia de mundos compartidos como capacidad precisa de la educación (Lara & Herrán, 2016).

Si bien existen significados relevantes del expresionismo, como la necesidad de construcción de caminos mediante la confluencia de subjetividades, también tiene un calado el realismo social, como se comprueba en el fondo de la figura, tanto en cuanto aparece la imagen de un guitarrista, en homenaje al sufrimiento del pueblo gitano, nómada a lo largo del mundo.



Figura 1. Parte del mural titulado “España” de Oswaldo Guayasamín.  
(Fuente: fotografía del autor).

De este modo, parece que es un tema recurrente en sus trabajos el de globalizar el sufrimiento de la especie humana, escapando de la limitada tendencia egocéntrica nacionalista, tendente a denunciar nuestros sufrimientos locales o nacionales (Lara et al, 2016), para compartirlos con quien habita este planeta y que supone una conciencia universal, consistente en que cualquier afección humana tiene una trascendencia hacia la colectividad (Bauman, 2001), fundamental, por otro lado, para el enfoque radical e inclusivo (Herrán, 2013).

Quizá pueda ser una invitación a complejizar nuestra concepción educativa hacia la universalidad, a través de la exposición de la cualidad estética relacionada con el sufrimiento del inmigrante o del excluido. En este sentido, son propuestos temas radicales en la educación como el diálogo y su capacidad de transformación, la humildad como práctica de reconocimiento y apertura del ser humano.

Así la complejidad del ser humano se encuentra integrado en la concepción educativa del buen vivir como se puede contrastar en la CRE (2008, art.27), y en la CPE (2009, art. 17) al señalar respectivamente: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico”, y “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”.

Siguiendo con las temáticas expuestas, y en consonancia con su objetivo de “mostrar lo que el hombre hace contra el hombre” se detiene en su obra los “*Mutilados*” (Fig.2) para exponer las consecuencias de la Guerra Civil Española, que pudo observar en un campo de fútbol, y al que asistieron veteranos de la Guerra Civil. Según comenta Guayasamín:

En el momento en que uno de los equipos lograba hacer un gol, los visitantes en las tribunas se levantaban a festejar y de gran parte de ellos se podían vislumbrar la falta de extremidades, manos, brazos, piernas y pies, debido a las heridas de batalla (Fundación Guayasamín, 2017, s.p.).

Con relación a los distintos posibles significados, además de la universalización del sufrimiento anteriormente señalado, podría servir como un espacio para explicar el ego del ser humano y de sus ideologías, de los nacionalismos excluyentes y sus consecuencias, así como la consecuencia de la carencia del diálogo y las barreras que lo imposibilitan, característico de una sociedad inmadura y parcializada. Asimismo, podría ser una oportunidad para crear un espacio de discusión acerca de la muerte o la pérdida, que aunque es un tema aun carente de acogida, en numerosos casos es consecuencia del miedo a errar en su tratamiento educativo (Arrufat, 2012).



Figura 2. “Los Mutilados” de Oswaldo Guayasamín (Fuente: Fundación Guayasamín).

Otro de los temas abordados por nuestro autor, es la relación del ser humano con la naturaleza y la conciencia de la vida y finitud. En este sentido, parece sugerir que se devuelva a la muerte su presencia para enfocar la vida. Así, retomando la concepción indígena andina de la dualidad vida – muerte, se plantea una necesaria reflexión acerca de nuestra concepción de la muerte, para poder afrontar madurativamente problemáticas más concretas como es la sustentabilidad ambiental, consistente en la ausente respuesta comunitaria devenida por la ceguera de la comprensión parcial ante la vida, y traducida en la exclusión de la pérdida y de la muerte.

En este sentido, Guayasamín plantea rescatar esta conexión entre la vida y la muerte como vía de estar en esta realidad, pues la formación de la conciencia de finitud parte desde el horizonte andino desde la concepción (del ser humano), esto

es, justificando una Pedagogía prenatal; por otra parte, exigida por el legislador ecuatoriano al ampliar el aprendizaje a lo largo de la vida en esta etapa “(...) El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción” (CRE, 2008, art.45).

De esta obra denominada “el origen” (Fig. 3) parece que resultó la conocida canción denominada *La vasija de barro*, que reza aludiendo a la dualidad vida y muerte en uno de sus versos como “Yo quiero que a mí me entierren como a mis antepasados en el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro” (Perea, 2015, p.98).

Para distintos autores y políticos se defiende una conciencia ecológica, planetaria o de especie (Boff, 2002; Lara, 2015; Lara & Herrán, 2016; Perea, 2015). En esta línea, Guayasamín plantea incluir nuevamente en la concepción de la vida a la muerte y la naturaleza (cosa que nunca debería haberse desligado) superando a la visión cartesiana, parcial y lineal, pues su exclusión provoca una falta de preparación para responder a interrogantes esenciales, como son por ejemplo: el dolor por la muerte de un ser querido, el sufrimiento por no encontrar un trabajo o ser despedido, la superación de una crisis sentimental, la comprensión de la finitud de la naturaleza, y la necesidad de entenderla como criterio de pertenencia, o en otras palabras “de la que somos parte” los seres humanos (CRE, 2008, Preámbulo).

Esta necesidad de contemplación se justifica con la propuesta de una Pedagogía de la muerte y de la pérdida, que aparece como un tema radical a ser incluido, y que de igual manera, supone enlazarla con la Pedagogía prenatal siguiendo la concepción compleja de la comprensión de la dualidad vida- muerte, y definitoria del proyecto comunitario del Sumak Kawsay; así se defiende una perspectiva sincrónica al “establecer un diálogo con su realidad concreta e individual de su presente y vincularla con la totalidad, pasado-futuro-presente” (Perea, 2015, p. 99). Es decir, más allá de cualquier criterio excluyente de identidad, se invita a un criterio universal de pertenencia a la naturaleza.

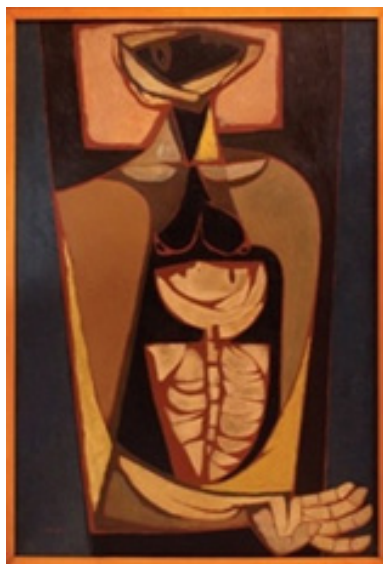


Figura 3. “El origen” de Oswaldo Guayasamín (Fuente: Fundación Guayasamín).



Esta imagen tomada de una de sus pinturas representa una huaca o sepultura indígena, concretada en una vasija de barro, aludiendo a la tradición ancestral de sus antepasados. Unido a este símbolo de la muerte, se muestra en el interior la relación con la madre tierra, lo femenino, la fecundidad, apostando por una concepción sistémica (compleja) de conexión de la vida y la muerte de la cultura indígena andina, demandando la formación de una conciencia de finitud: “Para nosotros, los indios, la muerte es una consecuencia de la vida y enterramos a los muertos como se entierra una semilla” (Fundación Guayasamín, 2017, s.p.).

Su preocupación transformativa se puede visibilizar en la etapa de la ternura o esperanza de nuestro autor, de la que Perea (2015) también incluye “el origen” (Fig.3). Sus obras en esta etapa son, por otra parte, las más reconocidas en el Ecuador (Pérez-Avilés & Rizzo-González, 2016). Aunque es recurrente su compromiso con la voz de los excluidos, enmarcada en la tendencia del naturalismo y realismo social, la obra de Guayasamín parece moverse más que por la denuncia o resentimiento, por la esperanza en el despertar del ser humano.

Este aporte esperanzador, puede tener un valor esencial ante el discurso de resentimiento que parece encontrarse en la cultura latinoamericana, y que si bien Ecuador en su normativa constitucional tiende a su superación “Reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos” (CRE, 2008, Preámbulo), Bolivia aún parece integrarlo: “jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia” (CP, 2009, Preámbulo). Esta nota discordante, de apariencia posiblemente superficial, se eleva a una discusión esencial por la inclusión de la humildad y la autocrítica en el discurso de la educación del Sumak Kawsay (Lara & Herrán, 2016), siendo una radical exigencia para la madurez de la sociedad (Herrán, 2013), ante un complejo cultural reduccionista.

De este modo, podría definirse la educación del buen vivir para Guayasamín, como aquella orientada a cargar de valor de aprendizaje a cualquier ser humano y sus experiencias como integrante de la naturaleza. En esta labor, una pregunta pertinente puede surgir desde el método, esto es, la manera de conseguir valorar al otro, pues habrá diálogo en la medida que se valoren los dialogantes.

Así, nuestro autor parte de la relación de la madre con su niño (Fig. 4), como ejemplo consistente en la propuesta que visibiliza en el campo educativo, y que se puede trasladar a la concepción de un profesor que “cuida” de sus estudiantes, y que persevera en la eterna esperanza de su mejoría y cambio, a pesar de los posibles obstáculos ¿podría ser una definición del significado de cuidar?

Perea (2015) en consonancia con los consejos que adujera Don Quijote a Sancho, señala que “las imágenes de La edad de la ternura, nos permiten cavilar sobre la vida, en el pasado, en el futuro, y también en el presente, es una alusión a repensarnos” (p. 103).





Figura 4. “Madre y niño” de Oswaldo Guayasamín (Fuente: Fundación Guayasamín).

## 6. Conclusiones

La interconexión cada vez más dependiente entre los distintos actores estatales, regionales o locales, y las personas en última instancia, evidencia la necesidad de una evolución cultural coherente con un planteamiento educativo preparado para esta tarea, y orientado a la complejidad de sus problemáticas. En este sentido, el discurso comunitario del Sumak Kawsay que se plantea como propuesta, supone el cuestionamiento y superación de distintas conceptualizaciones (reduccionistas), en la medida que se encamina a garantizar la libertad del ser humano desde su maduración.

En este sentido, la obra artística que plantea Guayasamín y se explica desde esta cosmovisión indígena, por un lado viene a ofrecerse como recurso didáctico, y de igual modo, podría contribuir a un cuestionamiento cultural acerca del significado que se le da a la vida, el egocentrismo, la muerte y la pérdida, la humildad, la autocrítica o la universalidad entre otras temáticas, tanto en cuanto su ausencia repercute en la inmadurez de la sociedad actual.

Claves enculturizantes, de las que la cosmovisión del buen vivir parece no ser ajena, así como diversas legislaciones que intentan con mayor o menor éxito plasmarla en sus modelos de sociedad, como serían el caso de Ecuador o Bolivia principalmente.

Sin el ánimo de totalizar un discurso, cosa contraria a cualquier proyecto político democrático, sí se pretende plantear su inclusión en el panorama artístico y educativo por cuanto sugiere respuestas a problemáticas que implican el protagonismo de los distintos actores, más allá de las fronteras, y en primer lugar, la de aquella diseñada por el homo sapiens, que integra a las sociedades egóticas e inmaduras que denuncia Guayasamín; pues se requiere reivindicar en coherencia, la del homo ignorans, por

cuanto presenta un ethos necesario para fomentar y fortalecer una educación para la madurez siguiendo la premisa socrática.

De este modo, se propone una identidad universal que pueda ser objeto de discusión, siéndolo ya trabajado desde el arte, aunque de difícil concreción. En esta labor se percibe la necesidad de un trabajo esencialmente educativo de formación de una conciencia orientada a la madurez, la complejidad y el reconocimiento de la dignidad del ser humano que defiende Guayasamín, con relación a las cualidades estéticas que nos aconseja integrar en nuestra realidad educativa y forma de vida.

Para esta acometida, se defiende la discusión en torno a la devolución conceptual del ser humano a la naturaleza superando la concepción cartesiana, o la maduración del ser humano como sujeto ético capaz de reconocer el ego personal, social o colectivo que separa, olvida y excluye, y que por otro lado, construye, anima y transforma la realidad.

## Referencias

- Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate, Quito*, 75, 33-47.
- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9 (5), 1-36.
- Adoum, J. E. (1998). *El hombre-La obra-La crítica*. Nurnberg: DA Verlag Das Andere, GmbH.
- Arrufat, C. (2012). Descubriendo el dolor, la enfermedad y el cuidado. En S, Nuere & M<sup>a</sup>. C. Moreno, *Arte, juego y creatividad*, pp.43-54. Madrid: Eneida.
- Bauman, Z. (2001). *El desafío ético de la globalización*. *Revista Colombiana de Sociología*, 6(2), 95-99
- Bellido, M. L. (2001). El retrato en el arte latinoamericano del Siglo XX. *Tiempos de América*, 8, pp. 137-149. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TiemposAmerica/article/viewFile/105133/163906>
- Bernal, A. (2003). El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía, LXI* (225), 243-262.
- Boff, L. (2002). *Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Buitrón, G. (2008). Oswaldo Guayasamín. *Ensayos sobre la imagen*, 17, 19-23
- Centro Virtual Cervantes (2017). *Don Quijote de la Mancha. Capítulo XLII*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte2/cap42/default.htm>
- Constitución de la República del Ecuador [CRE] (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- Constitución Política del Estado (CPE) (2009). Ciudad de El Alto de La Paz: Gazeta Oficial de Bolivia.
- Danto, A. C (2013). *¿Qué es el arte?* Barcelona: Paidós
- De Cabo, C. (2010). *Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución*. Madrid: Trotta.
- Directiva 2008/115/CE relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular (2008). Estrasburgo: el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.
- Forner-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En G. González (Coord.), *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 123-140). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Freire, P. (2014). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI
- Fundación Guayasamín. (2017). *Frases de Guayasamín*. Recuperado de <http://www.guayasamin.org/index.php/oswaldo-guayasamin/frases-de-oswaldo-guayasamin>
- García Márquez, G. (1997). *Botella al mar para el Dios de las palabras*. Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, 1997. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia\\_marquez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm)
- Gergen, K. (2007). Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. Parte III. Sobre la práctica social. En: A. Estrada & S. Díaz (Comps). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes:
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata
- Gudynas, E. (2009). *El mandato ecológico. Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Abya Yala, Quito.
- Guerrero, A. B. (2003). El constructo «madurez personal» como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista española de pedagogía*, 243-261.
- Habermas, J. (2016). ¿Es posible una constitución política para la sociedad mundial pluralista? *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 50, 303-315. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/5176/4985>
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Herrán, A. (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89.
- Herrán, A. (2012). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Herrán, A. (2013) Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69(1), 9-38.
- Herrán, A. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.
- Herrán, A., Ruiz, A. I., & Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.516>
- Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Academia*, (Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo, Loja-Ecuador), 230-238.
- Lara, F., & Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del Sumak Kawsay en Ecuador. *Revista Araucaria*, 18 (36), 41-58. doi: 10.12795/araucaria.2016.i36.03
- Lara, F., Sousa, C., De la Herrán, A., Lara-Nieto, M.C., & Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimiento y Diversidade*, 8 (16), 25-43. doi:10.18316/rcd.v8i16.3362
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010). Quito: Asamblea Constituyente.
- Lopez- Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Deusto, España: universidad de Deusto.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la Universidad*. Buenos Aires:
- Perea, M. (2015). Oswaldo Guayasamín Del vientre de la huaca, al hueso: La permanencia. *Escena: Revista de las artes*, 75 (1), 97-108.
- Pérez-Avilés, C., Rizzo-González, M. (2016): Propuestas artísticas de las artes visuales del Ecuador desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1) 139-154. doi: 10.5209/rev\_ARIS.2016.v28.n1.47715
- Putnam, J. (2009). *Art and Artifact: The Museum as Medium*. London: Thames & Hudson.
- Rodríguez, P., de la Herrán, A., & Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12317

- Sartre, J. P. (2006). *La imaginación*. Madrid: Edhasa.
- Unamuno, M. (2004). *Amor y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Unamuno, M. (2015). *En torno al casticismo*. Madrid: Cátedra.
- Vallejo, M. D. S. R., & de la Herrán Gascón, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Vanhulst, J. & Beling, A. (2013). *El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad*. *Revista Polis*, 36, pp. 1-18. URL:<http://polis.revues.org/>
- Zacarés, J.J., & Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.